

AVALIAÇÃO DA AQUISIÇÃO DO PARADIGMA VERBAL NA ESCRITA

Elisângela Santos de Andrade Oliveira
(Uesb)

Vera Pacheco
(Uesb)

RESUMO

Este estudo busca investigar se as formas verbais divergentes presentes nas fases iniciais de aquisição da oralidade aparecem nos textos escritos de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como explicar alguns mecanismos utilizados por essas crianças para marcar a flexão verbal na escrita. Os resultados, interpretados à luz de uma vertente interacionista, indicam a falta de sistematização na aquisição da morfologia verbal pela criança e, ainda, apontam para um processo de ressignificação da linguagem na modalidade escrita por meio de processos metonímicos e metafóricos.

PALAVRAS-CHAVE: aquisição da escrita, formas divergentes, morfologia verbal, ressignificação.

INTRODUÇÃO

A flexão do verbo em português é relativamente complexa, em virtude das inúmeras informações que seus morfemas podem acumular. No padrão geral, os verbos portugueses apresentam, além do radical, um morfema classificatório – vogal temática – e dois morfemas flexionais: um indicativo de modo e tempo; outro, de número e pessoa. Há, ainda, formas verbais que sofrem alterações de ordem diversa – no radical ou nas desinências – e que, portanto, são analisadas como um padrão especial (CÂMARA JR., 1988) ou como verbos irregulares (CUNHA; CINTRA, 1985).

Quando se considera a quantidade de informações necessárias ao emprego do paradigma da flexão verbal na língua portuguesa, faz-se mister

Aluna do Curso de Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino do Português – UESB. E-mail: tiacau04@yahoo.com.br.

Doutora em Linguística. Professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – UESB, orientadora da pesquisa. E-mail: vera.pacheco@gmail.com.

pensar de que forma se processa a aquisição desse pelas crianças tanto na língua oral quanto na língua escrita.

O que se pode dizer em relação a essa aquisição na oralidade é que, muitas vezes, a criança tende a regularizar os verbos ditos irregulares, demonstrando que depreendeu o funcionamento do sistema e que, por conta disso, aplica uma mesma regra a todas as formas que lhe são semelhantes. E, ainda, que a criança apresenta uma enorme tendência a conjugar verbos de segunda e terceira conjugações como se fossem de primeira, talvez pelo fato de a primeira conjugação ser a mais frutífera em português – “todos os verbos novos são a ela incorporados” (KEHDI, 1993, p. 36) – pareça mais lógico para a criança usar o paradigma dessa conjugação para verbos das outras conjugações.

Entretanto, o que os estudos sobre aquisição têm demonstrado, como afirma Figueira (2003), é que, ao adquirir a oralidade, a criança demonstra pouca sistematicidade no emprego das formas verbais, apresentando “um mosaico de verbos flexionados com morfemas de conjugações distintas” (FIGUEIRA, 2003, p. 490); e, ainda, que as formas corretas convivem com as incorretas, não havendo, portanto, como se percebe, um movimento em uma única direção na aquisição do paradigma verbal.

Em geral, até os quatro anos de idade, a criança já superou significativamente a heterogeneidade no emprego dessas formas e já é capaz de empregar, na oralidade, um sistema linguístico relativamente estável. Considerando que a aquisição da escrita se inicia depois dessa idade, poder-se-ia, então, perguntar: “As formas verbais divergentes, presentes nas fases iniciais de aquisição da oralidade, aparecem nos textos escritos dos alunos das séries iniciais? E, ainda, como compreender, caso ocorram, essas formas divergentes na língua escrita?”

São essas indagações que o presente estudo busca responder, partindo da hipótese de que a heterogeneidade no emprego das formas verbais, recorrentes na fase de aquisição da oralidade e decorrentes da interação da criança com o outro e de sua interação com a própria língua, podem ser percebidas também na aquisição da escrita.

1- Analisar o processo de aquisição do paradigma verbal, na escrita, por alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental;

2- Verificar se as tendências observadas na aquisição do paradigma verbal na oralidade encontram-se presentes na escrita desses alunos.

Muitos estudiosos da linguagem, por meio de diferentes recortes, têm procurado explicar como se processa a aquisição de uma língua natural pelas crianças. Esses estudos têm sido muito significativos não só para se compreender os inúmeros aspectos da aquisição da língua oral, mas também para se perceber os mecanismos utilizados por essas crianças na construção e no desenvolvimento da linguagem na modalidade escrita. Nesse sentido, pode-se falar na perspectiva interacionista, que tem norteado alguns desses trabalhos.

Nessa vertente, a escrita é vista como um processo de construção de sentido por meio da interação entre a criança e o adulto e da criança com a própria língua. “A linguagem é o espaço em que a criança se constrói como sujeito” (SCARPA, 2001, p. 218). Essa perspectiva teórica, segundo Scarpa (2001, p. 120), “entende que a criança é colocada numa estrutura em que comparece o outro, como instância representativa da língua, a própria língua em seu funcionamento e a criança como sujeito falante.”

Assim, pode-se entender o “erro” não como um problema ou como resultado de um emprego aleatório da língua, mas como um fato inerente ao desenvolvimento das crianças que se encontram em fase de aquisição do código escrito e em constante processo de ressignificação da linguagem.

No que se refere à aquisição do paradigma verbal do português, existem diferentes possibilidades de análise dos dados registrados na fala das crianças quando as mesmas começam a utilizar os verbos. Figuram, nessas análises, de acordo com Figueira (2003), interpretações como “*overextensions*” – ocorrência em que a criança generaliza uma regra, estendendo-a a outras formas que aparentemente possuem o mesmo paradigma; “*curva em U*”- modelo em que a criança inicialmente produz uma forma correta (não-analisada), passando, em seguida, a produzir uma forma considerada “incorreta”, chegando, depois, à forma correta novamente; e *metaprocessos endógenos* – ocorrência em que a criança tenta regularizar o

uso das formas verbais por meio de comparações, realizando todos os verbos como se fossem de uma única conjugação. Há, neste último caso, uma tendência para o uso da primeira conjugação – “a mais produtiva” em português, segundo Kehdi (1993, p. 36).

Entretanto, Figueira (2003) levanta dados que apontam para a fragilidade dessas análises acerca da aquisição do paradigma dos verbos regulares em português na língua oral. Segundo a autora, as formas corretas convivem com as incorretas e não há uma certa sistematização na aquisição da morfologia pela criança. A heterogeneidade dos dados é recorrente, havendo “cruzamentos variados envolvendo as três conjugações” (p. 491) que não evidenciam “uma dominância absoluta das flexões de uma conjugação sobre as outras” (p. 491).

Com o pensamento de que “a fala da criança não fica submetida ao funcionamento cego de uma determinada regra” (FIGUEIRA, p. 497), que poderia ser aplicada, indistintamente, a todos os verbos. A autora – com base nos estudos de De Lemos (1997) – propõe uma explicação para a aquisição do paradigma verbal por meio da ressignificação, que considera dois importantes eixos da linguagem: o metonímico – quando há uma harmonização que ocorre no enunciado e um “alinhamento formal com o último verbo” (p. 498) do mesmo enunciado; e o metafórico – quando há uma harmonização evocada, em que a criança utiliza uma forma verbal conjugada segundo o paradigma do verbo que ela deveria de fato empregar.

MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo foi desenvolvido a partir da coleta, seleção e identificação de dados relativos ao emprego do paradigma verbal em textos escritos pelos alunos de 1^a a 4^a séries regulares⁹ do Ensino Fundamental da Escola Municipal Nilton Ferreira dos Santos, situada a Rua Joaquim José Seabra, s/n, no bairro João Guimarães no município de Planalto.

⁹ Modalidade normal de ensino.

Os textos usados na análise foram obtidos em duas situações diferentes: a) como atividade avaliativa, proposta pelas professoras responsáveis pelas turmas; b) como atividade desenvolvida exclusivamente para esta pesquisa. Neste último caso, os textos foram escritos com base na apresentação do filme “O Rei Leão”, e os alunos foram induzidos a utilizarem os tempos presente, passado e futuro.

Foi feita uma leitura minuciosa das redações com vistas à seleção de formas verbais divergentes e, em seguida, uma análise dessas formas divergentes, com o intuito de se perceber e compreender como esses alunos têm empregado os morfemas flexionais dos verbos, quais outros mecanismos são utilizados por eles para marcar os tempos verbais e, sobretudo, para tentar explicar a razão das formas verbais divergentes nesses textos escritos e sua possível relação com as formas divergentes que ocorrem na aquisição da oralidade.

De um total de 164 redações, 12 textos referentes à turma da 1ª série foram excluídos por falta de informações pertinentes à pesquisa. Dessa forma, os dados constantes nesse trabalho resultam da análise dos textos dos alunos de 2ª, 3ª e 4ª séries.

RESULTADOS E DISCUSSÃO¹⁰

As análises realizadas no *corpus* revelam não só uma forte influência dos aspectos fonéticos/fonológicos da oralidade na língua escrita, como também a presença de formas verbais que divergem, morfológicamente, do que é posto como o padrão geral dos verbos.

Dessa forma, os dados investigados podem ser divididos em dois grupos: 1) alterações da forma escrita decorrentes da influência da oralidade; e 2) alterações da forma escrita com implicações morfológicas.

Dentre as ocorrências que revelam alterações na escrita decorrentes da influência da oralidade, sem, contudo, haver implicação para a informação morfológica, figuram casos como:

- Apagamento do morfema –u, marca de passado:
 (1) “o tio de Simba era malvado e ele **mato** o pai de Simba...”
 (2AT02-09, L.3)¹¹;
- Apagamento do morfema –r, marca de infinitivo:
 (2) “... simba **começou a chora** simba encontrou dois amigos...”
 (4AT02-10, L 13-15)
- Hipercorreção¹²
 (3) “... quando o pai de Simba **morrel** ele ficou triste...” (3AT01-12, L. 12-13)
 (4) “... quem batizou o Leãozinho foi o macaco e **reunio** os animais...” (3AT16-13, L.4-6)
- Troca de –am por –ão e vice-versa
 (5) “... eles **forão** atelar **pensarão** qui era mentira...” (3AT02-11, L. 17- 18)
 (6) “Os amimaais **seram** muito alegre...” (4BT22-11, L. 10)
- Troca de –am por –o
 (7) “... e os outro animais **voutaro** a Ser feliz...” (4BT39-12, L. 3)
- Troca da nasal palatal [ɲ] pelo [i]
 (8) “... era muto pirigoso por que **tia** hienas...” (3AT17-09, L. 5)
- Apagamento do -d-, na marca de gerúndio
 (9) “... os Animais ta **moreno**...” (4AT05-11, L.10)
- Junturas¹³

¹⁰ As abreviaturas usadas neste tópico são apresentadas no final deste artigo.

¹¹ Critério de catalogação dos textos: o primeiro número corresponde à série em que a atividade foi aplicada; as letras A, B e C, ao tipo de atividade que foi aplicada: A – atividade de síntese da história; B – atividade de reflexão sobre a história; C – atividades aplicadas pelos professores de cada turma; a letra T, seguida de um número, corresponde ao número do texto; e o dígito, à idade do aluno que produziu o texto.

¹² Nomenclatura utilizada por Cagliari (1994, p. 141) para indicar ocorrências em que a criança, conhecendo a forma ortográfica de alguns vocábulos e sabendo que a pronúncia dos mesmos é diferente, generaliza uma forma de escrita para todos os vocábulos que possuem o mesmo som. Fenômeno identificado também como “*generalização de regras*” (ZORZI, 1998, p. 41) ou, *supercorreção* (CARRAHER, 1990, apud ZORZI, 1998, p. 41).

- (10) “... iosanimais tamuto felis ieles **sicasaro**...” (3BT24-11, L. 11-12)

A maior parte desses dados revela que, de fato, as crianças retratam, na escrita, marcações morfológicas que são próprias da oralidade. E, ainda que, em muitos casos, o emprego dessas formas gráficas divergentes não interfere na informação morfológica do vocábulo.

Muitas ocorrências encontradas no *corpus* refletem mais que uma mera influência da oralidade na modalidade escrita da língua e revelam mecanismos de organização do sistema morfológico do aluno. São exemplos dessas ocorrências:

Tal como Figueira (2003) observa na fala, dados como: “*Deixa eu **dirigê**?*”; “*Eu **aprendei** assim.*” (p. 484); “*Eu **pensi** que era amanhã, mãe.*” (p. 485), em alguns textos escritos também é possível encontrarem-se ocorrências divergentes que exibem “uma falta de correspondência do sufixo, relativamente à classe de conjugação a que o item pertence” (p. 481). É o que se percebe nas transcrições a seguir:

- (11) “... foi para lá mais ele sim **arrenpediu**...”
(4AT08-13, L. 5-6)

- (12) “eu fiquei col Amigo col Simba priqui i **goti** muto
qorei muto i fiquei Alegi e fiquei muto felis e **priqi**...”
(2BT22-08, L.1-4)

(Eu fiquei com amigos com Simba brinquei e gostei muito corri muito e fiquei alegre e fiquei muito feliz e brinquei...)

Em (11), o que se observa é que um verbo de CII (*arrepender*) é flexionado como se fosse da CIII (*arrenpendiu*, em vez de *arrependeu*). Em (12), além de um verbo de CII (*correr*) flexionado como um de CI (*qorei*, em

¹³ Nomenclatura utilizada por Cagliari (1994, p. 142) para casos em que a criança junta todas as palavras. Segundo Zorzi (1998, p. 41), esse fenômeno é interpretado como *junção/separação não convencional de palavras*.

vez de corri), há verbos de CI (gostar e brincar) sendo flexionados como verbos de CII ou CIII (gosti – gostei; priqi – brinquei). É válido lembrar, ainda, que, na posição P1, ocorre, segundo Câmara Jr. (1988), “a neutralização” que “anula a oposição entre dois morfemas pelo aparecimento de um morfema único” (p. 74). Nesse caso, a neutralização “torna indistintas entre si a 2ª e a 3ª conjugação” (p. 74).

Esses dados evidenciam que, na escrita, também ocorrem “cruzamentos variados envolvendo as três conjugações” (FIGUEIRA, 2003, p. 491) e que não há predominância da CI sobre as demais; a heterogeneidade é recorrente. Nota-se também que, no trecho (12), os verbos brincar e ficar aparecem flexionados conforme o paradigma dessa conjugação (priqi – brinquei; fiquei – fiquei). Essa ocorrência demonstra que os “erros” e acertos coexistem e que a criança está continuamente lançando mão do repertório morfológico do sistema linguístico em que ela está inserida.

Nos textos analisados, percebe-se ainda a ocorrência de verbos ditos irregulares sendo conjugados como verbos regulares. Segundo Câmara Jr. (1988), os “verbos irregulares devem ser entendidos como um desvio do padrão geral morfológico que não deixa de ser ‘regular’, no sentido de que é suscetível a uma padronização também.” (p. 111).

Observam-se, a propósito, construções do tipo:

(13) “... Simba e nala **tero**¹⁴ filho e eles estam todos dois contediti...” (4BT22-11, L. 4-5)

(... Simba e Nala tiveram filho e eles estão todos dois contentes)

(14) “... hienas voi em bora Mubasa **céu** feliz...” (3BT29-09, L. 2)

(... hienas foram embora Mufasa foi feliz)

(15) “... eu penso se você **fazesse** alguma coisa que **fazesse** eles feliz...” (2BT32-07, L.15-16)

¹⁴ Essa forma resulta de uma combinação com outra ocorrência: o emprego de -o no lugar de -am. Assim, ter-se-ia o seguinte processo: ter – teram – tero (com esse -o sendo interpretado como influência da oralidade na escrita ou, ainda, como hipercorreção).

Nas situações (13), (14) e (15), percebe-se que os alunos flexionam os verbos irregulares de CII - ter (tero), ser (céu), e fazer (fazesse) -, de fato, como verbos de CII. Entretanto, adotam o paradigma de um verbo regular, também de CII (a exemplo de comer – comeu, comeram, comesse...), generalizando a regra de funcionamento dos verbos regulares para os verbos irregulares.

Segundo Figueira (2003, p. 500), as formas para os verbos ditos irregulares não podem ser previstas por uma regra, logo, o paradigma desses verbos deve ser memorizado pela criança gradativamente. Contudo, até a efetiva memorização das formas irregulares, as formas divergentes mostram não só a generalização de uma regra, mas também indicam um cruzamento de morfemas flexionais resultante do processo de resignificação da linguagem pela criança.

Segundo Câmara Jr. (1988), o verbo e o nome são nitidamente separados por uma oposição de forma. Enquanto este “é passível de um plural em /S/” (p. 78), aquele acumula os morfemas gramaticais “de tempo e modo, referentes a si mesmos, e de pessoa referente ao seu sujeito, ou ao ser a que ele é associado do ponto de partida do processo que designa” (idem).

Em alguns textos, registra-se o emprego do morfema nominal de plural {-s} em formas verbais. Nos exemplos:

(16) “... hienas **cores** atas de Simba **xogos** nos espio...” (3AT13-09, L.13-15)

(hienas correram atrás de Simba e o jogaram nos espinhos)

(17) “Flores fermeihas com pedrias bei bunitias brihatis e **costrias** muitas casas...” (2BT29-09, L. 2-4)

(Flores vermelhas com pedrinhas bem bonitinhas e brilhantes e construía muitas casas)

(18) “... qui floris bonita ao di qui vocês **axaros**¹⁵ estas floris...” (3CT10-11, L. 8-9)

¹⁵ Esse dado mostra que o verbo possui tanto o morfema flexional verbal (-o, empregado no lugar de -am) quanto o nominal {-s}.

(... que flores bonitas! Onde que vocês acharam estas flores?)

percebe-se que os alunos empregam cores e xogos (16) para correu e chegou, respectivamente (não há, neste caso, concordância entre sujeito e verbo), axaros (18) (em que há a concordância entre sujeito plural e verbo por meio da morfema -o) em vez de acharam e, ainda, que utilizam costrias no lugar de construía (17), pluralizando a forma verbal como um nome.

Esses dados revelam que o emprego do {-s}, desinência nominal, numa forma verbal parece ser decorrente de um alinhamento pelo plural dos nomes adjacentes a esses verbos. Assim, os alunos adotam para o verbo o mesmo procedimento que adotaram para pluralizar os nomes. Nesse sentido, pode-se observar um processo metonímico em que há um alinhamento entre as formas nominais plurais e o verbo, cuja flexão é marcada com desinência nominal de plural, alinhada com a forma anteriormente apresentada no enunciado.

Esses dados apontam, ainda, para um processo metafórico, desencadeado pelo processo metonímico, na medida em que se observa na cadeia manifesta (marcação da flexão verbal com desinência nominal), a evocação da posição sintática de um nome, qual seja, complemento nominal ou adjunto adnominal.

Neste caso, ocorre o que De Lemos (1997) já observara na oralidade: um “cruzamento da cadeia manifesta com cadeias latentes” (p. 9), visto que o verbo é flexionado tal qual o nome que deveria figurar nessa posição evocada pelo enunciado.

Assim, a constatação de De Lemos (1997) de que “ é no âmbito do próprio enunciado da criança que está a cadeia que oferece sustentação para o movimento dos significantes, deslocando-se, aproximando-se, ressignificando-se” (p. 9) é válida também para a aquisição da escrita.

Uma outra construção interessante é a que se pode observar no trecho a seguir:

(19) “Eu Estava la **ventou** os animais **bricadou** com ou animais **vivetou** na floresta...” (4BT38-14, L. 1-2)

(Eu estava lá vendo os animais, brincando com os animais, vivendo na floresta...)

Nesses dados, percebe-se o acréscimo do morfema {-u} no final dos verbos ventou brincadou e vivetou, o que evidencia um paralelismo entre essas construções – as formas verbais subsequentes a ventou revelam estar alinhadas formalmente por esse verbo.

As formas ventou, brincadou e vivetou parecem revelar, ainda, que o aluno agrega, nessas formas divergentes, duas noções semânticas: 1) o processo durativo da ação verbal, indicado pelo gerúndio (realizado nas formas ventou e vivetou com alternância entre d e t); e 2) o passado, marcado pelo acréscimo do morfema {-u}.

Considerando que tanto o aspecto durativo quanto a ideia de passado estão contidas na forma verbal estava, já presente no enunciado, percebe-se que o aluno marca duplamente esses verbos, (ver, brincar e viver), com morfemas de gerúndio e de passado, para alinhá-los com esta forma verbal que os antecede (estar).

Observa-se, nesse sentido, um emprego metonímico da linguagem revelado por “*um processo de harmonização e significantes*” (FIGUEIRA, 2003, p. 498), presente no enunciado do aluno. Essa ocorrência, aponta, ainda, para a “*imprevisibilidade*” e “*multidirecionalidade*” do erro resultantes “da atividade exploratória da criança, que se deixa afetar pelas relações com os objetos linguísticos presentes ou evocados no funcionamento da língua(gem)” (FIGUEIRA, 2003, p.502).

Foram encontrados, quando da análise dos dados, alinhamentos pela 1ª e 3ª pessoas do singular. Nas ocorrências:

(20) “... quando eu aprendi a Ler í **escrevi** foi muito bom.”
(4CT04-12 L. 2-3)
(quando eu aprendi a ler e escrever foi muito bom)

(21) “... si A gente¹⁶ não estudo não podemos **trabalho** ne **caso** emprego.” (4CT04-12, L. 6-8)

(se a gente não estudar não podemos trabalhar nem caçar emprego)

(22) “... os animai vai gosta de mim e eu **vou gosto** deles eu **vou brinco** co simba...” (4BT24-11, L. 2-4)

(os animais vão gostar de mim e eu vou gostar deles eu vou brincar com Simba)

observa-se um nítido alinhamento pela P1. Nos trechos (20) e (22), as formas verbais escrever, gostar e brincar, que deveriam aparecer no infinitivo, são flexionadas de acordo com os verbos que as antecedem nas respectivas frases: escrevi (no IdPt₂, alinhada com aprendi); gosto (no IdPr, alinhada com vou); brinco (no IdPr, alinhada com vou gosto).

Na ocorrência (21), os verbos que deveriam estar no infinitivo (trabalhar e caçar) também aparecem flexionados em P1 só que no IdPr (trabalho e caso). Já em:

(23) “... ele fugiu para longe ele **foi conheceu** novos ele foi crescendo...” (2AT10-09, L. 6-8).

(24) “... a mulher ficou muito triste e levou as árvores para a cidade onde plantou na praça e ela **falou** para o povo **pagou** para ver” (3CT15-09, L.8-10).

percebe-se que esse alinhamento se dá pela P3 e que estes verbos, tal qual acontece nos trechos acima, mantêm a sua conjugação. Nesses exemplos, as formas verbais conheceu (23) e pagou (24) figuram no lugar das formas conhecer e pagar, dada uma extensão da flexão de P3 dos verbos (fugiu e

¹⁶ O fato de o aluno ter utilizado a P1 quando a posição de sujeito é ocupada pelo pronome a gente e, no mesmo trecho, empregar também uma forma verbal de P4 (podemo) parece indicar que esse aluno se inclui na ideia de coletividade presente nesse pronome e, por conta disso, ora traz para si as ações expressas pelos verbos, ora se junta aos outros agentes dessas ações.

falou), anteriormente posicionados, para as formas que deveriam estar no infinitivo.

Esses alinhamentos também podem ser explicados, segundo Figueira (2003), como processos metonímicos, na medida em que revelam “uma relação contingente com o material vizinho” (p. 499) – as formas verbais já presentes nos enunciados.

Construções muito interessantes aparecem quando do emprego, ou pelo menos da tentativa de emprego, do modo subjuntivo:

(25) “... **se eu morava** na floresta eu ia brincar muito...” (4BT27-12, L. 1-2)

(26) “A minha família não quer qui meu pai **vende** a minha casa.” (3CT02-17, L. 8-9)

De acordo com Silva e Koch (1994), uma “particularidade do tempo no subjuntivo está na sua estreita correlação com os verbos da oração principal.” (p. 53). Neste caso, “o subjuntivo virá no presente se o verbo da oração principal estiver no presente, e no passado, se o verbo daquela estiver no passado” (p. 53); já nas orações adverbiais condicionais, o futuro e o imperfeito do subjuntivo acompanhariam, respectivamente, o futuro do presente e o futuro do pretérito.

Na construção (25), é a conjunção condicional (*se*) e não o morfema flexional {-va}, presente no verbo morar, que indica o subjuntivo. Observa-se, nesse dado, um alinhamento, pelo IdPt₁, entre o verbo auxiliar da oração principal (ia) e o verbo da oração subordinada (morava), entretanto a correlação entre os tempos é mantida e segue o padrão da língua portuguesa, como apontado por Silva e Koch (1994). A noção de imperfeito da construção se eu morava correlaciona-se com a ideia de futuro do pretérito da locução verbal ia brincar.

Em (26), também se percebe um paralelismo entre as formas. O verbo da oração principal (quer) alinha-se com o verbo da oração subordinada (vender), que deveria aparecer no Sb₂Pr, pelo IdPr. É interessante observar, ainda, que mesmo não marcando o subjuntivo na forma verbal, o aluno faz a

correlação entre os tempos (presente/presente) e emprega adequadamente a concordância entre sujeitos e verbos (minha família quer; meu pai vende).

Essas ocorrências evidenciam que a ausência do morfema flexional de subjuntivo no verbo não impede que a noção deste modo possa vir a ser recuperada pelo contexto, como ocorre frequentemente na oralidade; e, ainda, que essas formas divergentes (no aspecto morfossintático) mantêm uma estreita relação com outros verbos que aparecem nestes enunciados. Assim, o alinhamento dessas formas verbais revela que o uso da língua pela criança não é aleatório; ao contrário, mostra que existe uma lógica – não convencional – para explicar esse tipo de construção no modo subjuntivo: o contexto, como um todo, já expressa a ideia de “incerteza, possibilidade ou dúvida” (SILVA e KOCH 1994, p.53), e permite, desse modo, que o aluno deixe de marcar o subjuntivo pelo acréscimo de um morfema ao verbo.

CONCLUSÃO

As ocorrências aqui analisadas mostram que a heterogeneidade na aquisição do paradigma verbal na escrita também é algo recorrente. Se por um lado, essas formas divergentes podem ser vistas apenas como uma tentativa de representação, na escrita, daquilo que essas crianças estão percebendo na fala como, por exemplo, o apagamento dos morfemas {-u} e {-r} no final dos verbos, a troca de -am por -ão e vice-versa, e troca de -am por -o; por outro, muitas ocorrências revelam que esses alunos estão refletindo sobre sua própria língua e que, portanto, essas formas diferentes de registro não podem ser interpretadas como algo aleatório, muito pelo contrário, devem ser entendidas como produto de uma sistematização do paradigma verbal pela criança.

Os dados analisados permitem verificar que, mesmo empregando na oralidade um sistema linguístico relativamente estável – inclusive quanto ao paradigma verbal –, essas crianças apresentam, na escrita, formas verbais divergentes muito próximas daquelas que são encontradas no período de aquisição da oralidade. Essa constatação parece indicar que a aquisição da escrita remonta às tentativas de organização do sistema linguístico,

independentemente de a criança já ter percorrido esse caminho quando da aquisição da oralidade.

Nesse sentido, as colocações de Figueira (1995, p. 64) de que, na oralidade, a criança nos dá “evidências de estar ‘operando’ sobre o objeto linguístico, na medida em que relaciona elementos, neles reconhecendo formas que investe de significação” são válidas também para aquisição da escrita. Muitos usos linguísticos analisados nesta pesquisa apontam claramente para um processo de ressignificação da linguagem na modalidade escrita por meio de processos metonímicos e metafóricos.

Não se pode deixar de considerar, portanto, que as diferentes e, às vezes, inusitadas tentativas de alinhamento das formas verbais, bem como as oscilações entre o emprego de uma forma ou outra são indícios de que esses alunos percebem certas regularidades da língua e que se apropriam desse conhecimento, mesmo que inconscientemente, para garantir a construção de um sentido para aquilo que escrevem, quer transformando ou (re)inventando, quer ressignificando a linguagem.

O fato de essas formas verbais divergentes estarem ocorrendo concomitantemente com as formas que se enquadram no paradigma de cada conjugação reforça a hipótese de que, tal como ocorre na oralidade, não há homogeneidade nas formas verbais durante a aquisição da escrita.

REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 7. ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- FIGUEIRA, R. A. A aquisição do paradigma verbal do português: as múltiplas direções dos erros. In: ALBANO, E.; COUDRY, M. I. H.; POSSENTI, S. E. ALKMIM, T. (Org.). **Saudades da língua**. Mercado de letras: Campinas, 2003.
- _____. **O erro e o enigma na aquisição da linguagem**. Letras de hoje. Porto Alegre: Edipucrs, v. 30, n 4, 1995, p. 145-162.

- KEHDI, V. **Morfemas do português**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- LEMOS, C. de. **Processos metafóricos e metonímicos**: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição de língua materna. Unicamp. (mimeo) 1997.
- SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001.
- SILVA, M. C. P. de S.; KOCH, I. V. **Linguística aplicada ao português**: morfologia. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- ZORZI, J. L. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Abreviaturas¹⁷ utilizadas neste trabalho

- CI – primeira classe ou conjugação
CII – segunda classe ou conjugação
CIII – terceira classe ou conjugação
P1– primeira pessoa do discurso
P3– terceira pessoa do discurso
IdPr – Presente do Indicativo
IdPt₁ – Pretérito Imperfeito do Indicativo
IdPt₂ – Pretérito Perfeito de Indicativo
Sb₂Pr – Presente do Subjuntivo subordinado

¹⁷ Abreviaturas feitas com base em Câmara Jr. (1998).